

*На правах рукописи*



**ВАФИНА Диляра Ильдусовна**

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США**

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика,  
история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Казань  
2014

Работа выполнена в ФГАОУ ВПО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Научный руководитель - Валеева Роза Алексеевна**  
доктор педагогических наук, профессор

**Официальные оппоненты: Трегубова Татьяна Моисеевна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
зав. лабораторией компаративных  
исследований профессионального  
образования ФГНУ «Институт педагогики  
и психологии профессионального  
образования» РАО, г.Казань

**Демакова Ирина Дмитриевна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
зав. кафедрой педагогики и психологии  
ФГАОУ ДПО «Академия повышения  
квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования»,  
Москва

**Ведущая организация - ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный  
университет им. Н.Г. Чернышевского», г.Саратов**

Защита состоится 16 декабря 2014 г. в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.081.02 при ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» по адресу: 420021, г.Казань, ул.М.Межлаука, д.1, ауд.28.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке им.Н.И.Лобачевского ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте Казанского (Приволжского) федерального университета [www.kpfu.ru](http://www.kpfu.ru) и на сайте ВАК [www.vak.ed.gov.ru](http://www.vak.ed.gov.ru).

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2014 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
кандидат педагогических наук, доцент



В.П.Зелеева

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В последние годы во всем мире отмечается возрастающий интерес теоретиков и практиков образования к нетрадиционным, альтернативным подходам к обучению. С реализацией инновационных форм образования укрепляются новые смыслы и ценности педагогической культуры: культура взаимопонимания, диалога, партнерства, педагогической поддержки саморазвития, самоорганизации и самоопределения подрастающей личности. Многие идеи, принципиальные подходы и методы альтернативного образования постепенно становятся частью нормы.

Теоретические предпосылки и альтернативные методы обеспечения образования, используемые педагогами массовой школы, сегодня существуют уже более 200 лет и развиваются, основываясь на вкладе многих представителей различных стран. Особое место в развитии теории и практики альтернативного образования принадлежит Соединенным Штатам Америки, где оно зародилось достаточно давно и имеет устойчивые тенденции развития. Здесь отмечается разветвленная сеть самых различных моделей альтернативного образования, опирающихся на лучшие достижения мирового опыта.

Анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по постановке альтернативного образования позволяет утверждать, что данный феномен с его характеристиками сегодня получил новый импульс для исследований в связи с появлением в конце двадцатого столетия множества различных трудов, связанных с деятельностью альтернативных школ. Наибольший интерес среди них вызывают работы Т.В.Цырлиной, посвященные феномену гуманистической авторской школы; Р.А.Валеевой, исследовавшей организацию учебно-воспитательной работы в реформаторских школах Европы первой половины XX в. в контексте изучения теории и практики гуманистического воспитания. Реализация теории свободного воспитания в практике зарубежных свободных школ раскрыта в диссертационных исследованиях А.А.Валеева и Е.В.Иванова. Теории и практике реализации идей «новой школы» в России и за рубежом посвящены научные работы И.И.Батчаевой, Н.В.Вейкшана, Н.Л.Клячкиной, М.М.Эпштейна. Различные аспекты альтернативного педагогического движения раскрываются в трудах А.Р.Барановой, П.П.Браиловской, Р.Ш.Касимовой, Т.А.Кузьменко, М.Н.Певзнера, А.А.Рахкошкина, К.Е.Сумнительного, Н.В.Тененёвой. Развитие в XX в. альтернативного образования в странах Британского Содружества исследовала Д.Р.Гилязова. Серьезное исследование, посвященное развитию в XX в. альтернативных дидактических систем за рубежом, осуществила Д.М.Зиннатова. Развитие альтернативного среднего образования в США во второй половине XX в. рассмотрела украинская исследовательница И.Н.Ветрова.

Развитие зарубежной гуманистической педагогической мысли и практики также нашло отражение в трудах Б.М.Бим-Бада, М.В.Богуславского,

Б.Л.Вульфсона, А.Н.Джуринского, Г.Б.Корнетова, З.А.Мальковой, Ф.Л.Ратнер, К.И.Салимовой, Т.М.Трегубовой и др.

Среди зарубежных источников имеется множество исследований, посвященных характеристике альтернативного образования, различных альтернативных систем. В качестве доказательства достаточно привести данные относительно количества ссылок в глобальной сети Интернет на словосочетание *alternative education* (в переводе с английского – “альтернативное образование”): 13 млн. ссылок в поисковой системе «Яндекс» и 266 млн. ссылок в поисковой системе Google. На словосочетание «альтернативное образование в США» те же поисковые системы дают 38 млн. и 131 млн. ссылок соответственно. В ходе исследования мы изучили труды зарубежных авторов, посвященные феномену альтернативного образования (И.Иллиш (I.Illich), М.Аплтон (M.Appleton), Р.Барроу (R.Barrow), Р.Хеммингс (R.Hemmings), Д.Гриббл (D.Gribble)); работы, посвященные исследованиям по истории педагогики и образования в XX в. (Г.Гарольд (H.Harold), В.Стьюарт (W.A.C.Stewart), Р.Селлек (R.J.W.Selleck), Е.Стаблер (E. Stabler)).

Специальному анализу мы подвергли работы американских авторов по истории, сущностным характеристикам и методам альтернативного образования в США (Р.И.Морли (R.E.Morley), М.А.Рэйвид (M.A.Raywid), С.Р.Аронсон (S.R.Aronson), Р.Е.Бучарт (R.E.Butchart), Б.Якобс (B.Jacobs), С.Кадел (S.Kadel), С.А.Кершоу и М.А.Бланк (C.A. Kershaw & M.A. Blank), П.С.Роджерс (P.C.Rogers), Я.Нагата (Y. Nagata), Ф.Уиллок и М.Е.Свини (F.Wheelock & M.E.Sweeney), Ч.М.Ланж (Ch.M.Lange), К.А.Лер (C.A. Lehr) и др.). Обзор и анализ американских исследований альтернативного образования позволили установить, что ранние исследования альтернативного образования в США осуществили Р.И.Морли, М.А.Рэйвид и др. Вопросам формирования главной альтернативной концепции о невозможности существования одного наилучшего способа образования для всех посвятили свои работы М.Фантини (M.Fantini), Г.Смит (G.Smith), Дж.Фриммер (J.Frymier) и др. Идею выбора в образовании продолжили раскрывать в своих статьях и книгах Дж.Натан (J.Nathan), М.А.Рейвид (M.A.Raywid), Т.Янг (T.Young), Т.Грегори (T.Gregory), Д.Келли (D.Kelly), Р.Бар (R.Barr). В работах американских авторов отражены некоторые аспекты проблемы: философские (Дж.Козол (J.Kozol), Дж.Холт (J.Holt)), исторические (Т.Янг (T.Young), Д.Келли (D.Kelly) и др.), терминологические (Р.Бар (R.Barr), М.А.Рейвид (M.A.Raywid) и др.).

Особо следует отметить научный вклад М.Рейвид, которая предложила общую типологию альтернативных школ. В результате исследования выявлено, что многие американские исследователи были непосредственными участниками деятельности альтернативных практик, возглавляли организации, пропагандирующие развитие альтернативного образования. Анализ источников показал поисково-пропедевтическую направленность большинства работ американских исследователей по альтернативному образованию. Например, среди американских исследований мы обнаружили диссертации на степень PhD, по-



священные анализу альтернативной программы в среднем специальном образовании (Robert Dewitt Lusby), проблем и возможностей альтернативных школ для исключенных школьников (Lisa W. Louthsenheiser), предпочтений школьников штата Айова в пользу альтернативной школы (Jeffrey Martin Gustanson), оцениванию исключенных школьников в альтернативном образовательном пространстве (Janel L. Jonson) и др.

Эти работы составили серьезную теоретическую базу исследования. Однако, несмотря на постоянный интерес отечественных ученых и педагогов к вопросам постановки зарубежного альтернативного образования и наличие большого объема научной литературы по данной проблематике, недостаточно основательно исследована эволюция альтернативных школ в США, до сих пор не имеется целостного монографического исследования современного состояния и тенденций развития альтернативного образования в США. Таким образом, на сегодняшний день сложились объективные **противоречия** между:

- наличием в теории и практике альтернативного образования в США положительных аспектов, имеющих значение для модернизации российского образования, и неразработанностью механизмов его адаптации и использования в отечественной практике;
- объективной потребностью в выявлении особенностей, противоречий и тенденций постановки альтернативного образования в США и фрагментарным теоретическим исследованием их отечественной педагогической наукой.

**Научная проблема** исследования: каковы историко-теоретические предпосылки, тенденции развития и особенности реализации альтернативного образования в США?

Необходимость решения данной проблемы определила выбор темы исследования: **«Современное состояние и тенденции развития альтернативного образования в США».**

**Цель исследования:** выявить и охарактеризовать историко-теоретические предпосылки, современное состояние и тенденции развития альтернативного образования в США.

**Объект исследования** – альтернативное образование в США.

**Предмет исследования** – этапы становления, тенденции развития и особенности реализации альтернативного образования в США.

Проблема, цель и предмет исследования определили следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность альтернативного образования в контексте отечественных и американских педагогических исследований.
2. Выявить генезис и этапы развития альтернативного образования в США.
3. Определить тенденции развития и противоречия альтернативного образования в США.
4. Представить типологию американских альтернативных школ и особенности организации в них учебно-воспитательного процесса.

5. Осуществить сравнительное исследование возможностей альтернативного образования с точки зрения американских и российских школьников.

**Методологическую и общетеоретическую основу исследования** составляют системный подход, обеспечивающий анализ историко-педагогических явлений в контексте их целостных характеристик; принцип единства логического, исторического и культурологического в педагогическом познании; аксиологический подход, рассматривающий человека высшей ценностью в обществе; личностный и деятельностный подходы. Принцип диалога содействовал актуализации исторического опыта для решения острых проблем современного образования.

Теоретическую базу исследования составляют: положения об альтернативе как источнике развития научного познания (К.Поппер), концепция педагогической альтернативы (М.Певзнер, М.Эпштейн), концепция целостного мирового образовательного пространства и его своеобразия в разных странах (А.Н.Джуринский, З.А.Малькова, В.Я.Пилиповский), идеи гуманизации и демократизации образования (М.Н.Берулава, Р.А.Валеева, И.Д.Демакова, З.Г.Нигматов), методологические аспекты историко-педагогических (Б.М.Бим-Бад, М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов, Е.Г.Осовский, А.И.Пискунов, З.И.Равкин, Я.И.Ханбиков) и сравнительно-педагогических (Б.Л.Вульфсон, Л.И.Гурье, Ф.Л.Ратнер, К.И.Салимова, Т.М.Трегубова, Т.В.Цырлина) исследований.

**Методы исследования:** анализ, систематизация и обобщение фактологического материала на русском и английском языках. Проблемно-исторический анализ научных источников обеспечил получение достоверных выводов при изучении исследуемой проблемы; сравнительно-исторический метод помог сопоставить социально-педагогические явления и события, проследить динамику развития альтернативного образования в США.

**Источниковедческой базой исследования** стала российская и американская историко-педагогическая литература по исследуемой проблеме как переведенная на русский язык, так и на языке оригинала. В своем исследовании мы также использовали следующие источники:

- материалы интернет-сайтов (более сотни различных типов альтернативных школ США, предлагающих информацию о состоянии и особенностях учебно-воспитательной работы в этих учебных заведениях);

- интервью с учащимися американских альтернативных школ Саншайн Монтеessori (Sunshine Montessori School), Сюард Монтеessori (Seward Montessori School), Грейт Ривер (Great River School), Школы гуманитарных и технических наук (PUC Arts and Technology High School) в Миннесоте, в которых автор диссертации побывала в ходе стажировки в США;

- труды американских педагогов-исследователей (Д.Натан, М.Рейвид, Р.Бар, Р.Е.Морли, У.Парет, Т.Янг и др.), полученные из Ресурсной библиотеки ассоциации лидеров образования США благодаря глобальной сети Интернет;

– видеоматериалы о деятельности американских альтернативных школ, работающих по системе Монтессори-педагогике, Вальдорфской педагогике, свободного воспитания Садбери Вэли, магнитных школ, чартерных школ и др.;

– учебники и учебные пособия по истории педагогики как отечественных, так и зарубежных авторов;

– документы Международной ассоциации исследования альтернативного образования (International Association for Learning Alternatives), Национальной ассоциации альтернативного образования (National Alternative Education Association (NAEA) и Центра альтернативного образования (Alternative Education Resource Organization (AERO));

– американские официальные документы по вопросам образования «Нация в опасности», «Америка-2000: стратегия в образовании», «Цели-2000», «Ни одного отстающего рядом», законодательные акты и постановления правительства, власти отдельных штатов США и общественных комиссий по вопросам образования; статистические обзоры и исследования;

– зарубежная и отечественная психолого-педагогическая литература по проблемам развития американского образования;

– американские педагогические периодические издания Education Week, Phi Delta Kappan, Education Leadership, NASSP Bulletin, The Education Digest, Educational Research Quarterly и др.

**Основные этапы исследования.** Согласно поставленной цели исследование осуществлялось с 2009 по 2014 г. в несколько этапов, на которых решались конкретные задачи и использовались соответствующие методы.

*Первый этап (2009 – 2010 гг.)* был направлен на актуализацию проблемы исследования, выявление объективных противоречий; изучение имеющихся в этой области педагогических исследований, а также философской, социологической и психологической литературы; анализ и обобщение монографий и статей о системе образования в США в оригинале и в переводе. Это позволило определить основные направления исследовательской работы. На данном этапе в ходе стажировки в США был изучен опыт ряда альтернативных школ США: Саншайн Монтессори (Sunshine Montessori School), Сьюард Монтессори (Seward Montessori School), Грейт Ривер (Great River School), Школы гуманитарных и технических наук (PYS Arts and Technology High School) в Миннесоте, а также проведено исследование возможностей альтернативного образования с точки зрения американских школьников.

*Второй этап исследования (2010 – 2012 гг.)* связан с изучением историко-теоретических предпосылок становления и развития альтернативного образования в США, уточнением противоречий и тенденций развития альтернативного образования в США, исследованием возможностей альтернативного образования с точки зрения российских школьников (г.Казань).

На *третьем этапе исследования (2012 – 2014 гг.)* были определены практические аспекты реализации альтернативного образования в США, обос-

нованы возможности использования позитивного американского опыта альтернативного образования в отечественной школе, подведены итоги и оформлены результаты исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что на основе системного анализа широкого массива психолого-педагогических трудов американских исследователей в области альтернативного образования выявлены и охарактеризованы современное состояние и тенденции развития альтернативного образования в США, осуществлена интерпретация идей ряда современных американских исследователей (R.E.Morley, M.A.Raywid, S.R.Aronson, R.E.Butchart, B.Jacobs, S.Kadel, C.A.Kershaw & M.A.Blank, P.C.Rogers, Y.Nagata, F.Wheelock & M.E.Sweeney, R.Turpin & D.Hinton, Cheryl M.Lange, Camilla A.Lehr, Nathaniel S.Hosley и др.), позволившая ввести в научный оборот более пятидесяти англоязычных источников по проблемам альтернативного образования.

1. На основе сущностно-содержательной сравнительной характеристики альтернативного образования в контексте американских и отечественных педагогических исследований выявлены различия в определении данного понятия в России и США: если в российской педагогике альтернативное образование рассматривают как инновационную альтернативу традиционному образованию, то в американской педагогике – как перспективу получения образования всеми детьми независимо от их образовательных возможностей.

2. Обоснована и раскрыта периодизация развития альтернативного образования в США: 1) XVI в. – 30-е гг. XIX в. – фрагментарный этап; 2) 30-е – 90-е гг. XIX в. – унифицированный; 3) 90-е гг. XIX в. – 50-е гг. XX в. – прогрессивистско-экспериментальный; 4) 50-70-е гг. XX в. – поисковый; 5) 80-е – 90-е гг. XX в. – инновационно-реформаторский; 6) конец XX в. – начало XXI в. – вариативный этап.

3. Выявлены и целостно представлены тенденции развития альтернативного образования в США, направленные на развитие демократизации и диверсификации форм организации альтернативного образования и их интеграцию в традиционную школьную систему, признание на законодательном уровне.

4. На основе систематизации организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах США предложена типология альтернативных школ, которая является отражением объективных потребностей общественного развития и субъективных способов их реализации. Выявлено, что вариативность американских моделей альтернативного образования наблюдается в области менеджмента, в организации структуры школы, в процессуальных характеристиках деятельности, а также в целевых установках и возможности доминирования определенных направлений в своей деятельности.

5. В процессе сравнительного исследования взглядов американских и российских школьников на позитивные результаты альтернативного образования выявлено, что американские школьники отмечают увеличение посещаемости, снижение отчислений и прогулов, уменьшение проблем с поведением



учащихся, сохранение академической успеваемости, высокий уровень удовлетворения социальных потребностей, ощущение собственного достоинства, безопасности и самореализации, позитивное отношение к школе, активизацию участия родителей в жизни школы; российские школьники признают положительным приобретение хороших и прочных знаний, раскрытие своего потенциала, привитие интереса к самообразованию, развитие лидерских способностей.

**Теоретическая значимость исследования.** Обоснованные в диссертации историко-педагогические предпосылки и теоретические основания развития альтернативного образования в США могут содействовать развитию философии гуманистического образования, стать концептуальной базой для решения проблем гуманизации и демократизации отечественной школы. Исследование обогащает историко-педагогическое знание фактологическим и аналитическим материалом об этапах становления и развития альтернативного образования в США. Раскрытые в работе тенденции развития американского альтернативного образования имеют большое значение для обоснования теоретических и процессуально-технологических подходов к управлению образовательными системами. Анализ позитивных аспектов альтернативного образования с точки зрения американских и российских школьников расширяет представления о возможностях и перспективах инновационного развития образования. В научный оборот введен целый ряд первоисточников на английском языке, что может способствовать расширению возможностей анализа проблем гуманизации образования.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности использования сформулированных положений для расширения альтернативных инициатив органами управления образованием, внедрения положительного опыта в российских инновационных школах, в практику работы учителей. Нарботанный диссертационный материал может содействовать обновлению содержания учебных курсов по истории педагогики и образования, сравнительной педагогике в высших учебных заведениях, в системе последипломного образования педагогических работников, при разработке учебно-методической литературы по зарубежной педагогике, проведении научных исследований по этой проблематике. Материалы диссертационного исследования могут использоваться на спецкурсах, семинарах, направленных на расширение знаний об особенностях системы образования США, при написании студентами рефератов, курсовых, дипломных работ.

**Достоверность и обоснованность** результатов диссертационного исследования обеспечиваются использованием широкого круга методов, адекватных предмету, цели и задачам работы и характерных для историко-педагогического исследования: диалектического метода соотношения исторического с логическим; сравнения, сопоставления и теоретического обобщения педагогических идей в рамках исследования. Достоверность исследования достигнута также репрезентативностью источниковедческой базы, опорой на

библиотечные ресурсы и учебные планы ряда альтернативных образовательных учреждений США, законодательные акты и постановления правительства, органов управления образованием отдельных штатов и общественных комиссий по вопросам образования; статистические обзоры и исследования, а также изучением большого объема психолого-педагогических трудов на языке оригинала, чему способствовало свободное владение диссертантом английским языком.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись на конференциях молодых ученых ТГГПУ-КФУ (2009 – 2014 гг.), на международных научно-практических конференциях «Теория и практика непрерывного психолого-педагогического образования: проблемы, поиски, перспективы» (Казань, 2009), «Гуманизация пространства детства: международный диалог» (Казань – Самара, 2011), «Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее» (Казань, 2012), «Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований» (США, 2014), на выступлении с отчетом о проведенном исследовании в школе Грейт Ривер «Отношение американских школьников к альтернативному образованию» (США, 2009), на республиканском конкурсе «Педагогический олимп – 2011» среди учащихся образовательных организаций высшего образования педагогического профиля (Казань, 2011), а также в процессе проведения практических занятий по английскому языку в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (ФГБОУ ВПО «КНИТУ»).

#### **На защиту выносятся:**

*1. Сравнительная характеристика сущности альтернативного образования в контексте российских и американских исследований.*

В российских исследованиях альтернативное образование определяется как направление в педагогической теории и практике, предоставляющее в противовес традиционной общеобразовательной системе более благоприятные условия для обеспечения подлинной внутренней свободы и самореализации ребенка, удовлетворение его потребностей и интересов, раскрытие и развитие природных задатков.

В США не существует общепринятого определения понятия «альтернативное образование», в ряде штатов приняты собственные дефиниции. В законодательных программных документах, педагогической и научной литературе США отмечается несогласованность в использовании данного понятия от широкого философского (как феномена предоставления выбора образовательного маршрута) до узкого смысла (для названия альтернативных школ, программ, учебных центров для учащихся групп социального риска). Определение альтернативного образования в США может включать как школу, так и особую учебную программу, а также образовательную стратегию.

*2. Теоретическое обоснование генезиса и этапов развития альтернативного образования в США.*

Ведущими историко-теоретическими предпосылками и факторами развития образовательных альтернатив в США являются традиционные религиозные движения, гуманистические прогрессивные идеи, инновационная педагогическая деятельность, реализованная в отдельных авторских или экспериментальных школах.

В становлении и развитии альтернативного образования в США выделяется 6 этапов:

1) XVI в. – 30-е гг. XIX в. – фрагментарный – существование в колониальной Америке различных возможностей обучения (домашнее образование, частные школы, приходские школы), доступных только для состоятельных граждан;

2) 30-е – 90-е гг. XIX в. – унифицированный – создание массовой общеобразовательной школы, попытки введения унифицированной системы образования, связанной с единой системой ценностей, с демократическим политическим обществом и стабильным конституционным устройством;

3) 90-е гг. XIX в. – 50-е гг. XX в. – прогрессивистско-экспериментальный – создание в противовес традиционному авторитарному школьному образованию экспериментальных школ и новых дидактических систем (Б.Х.Боуд, Дж.Дьюи, Дж.С.Каунтс, В.Х.Килпатрик, Ф.Паркер, Х.Рагг, К.Уошберн и Дж.Чайлдз и др.) на основе идей прогрессивизма;

4) 50-70-е гг. XX в. – поисковый – принятие в 1954 г. решения Верховного суда о незаконности сегрегации школ, активный поиск альтернативных путей развития образования США, возникновение наряду с доминирующими авторитарными общеобразовательными массовыми школами альтернативных возможностей обучения (свободные школы, возникшие на основе либеральной гуманистической философии; альтернативные школы, которые базировались на консервативных религиозных и культурных традициях; школы смешанного типа);

5) 80-90-е гг. XX в. – инновационно-реформаторский – признание на законодательном уровне политики создания альтернатив в системе среднего образования (впервые в 1991 г. был принят Закон о чартерных школах в Миннесоте); широкое распространение альтернативных школ для обеспечения качественным образованием демографических меньшинств и не успевающих в традиционной школьной среде учащихся;

6) конец XX в. – начало XXI в. – вариативный – активизация федеральной образовательной политики, направленной на рост социальной справедливости в образовании; развитие программ образовательного выбора, приводящих к распространению новых типов альтернативных школ (магнитные школы, чартерные школы, ваучерные программы, домашнее обучение).

*3. Раскрыты противоречия организации альтернативного образования в США.*

Социальный состав учащихся в альтернативных образовательных учреждениях включает большее число темнокожих подростков и учащихся из не-

полных семей, что является предпосылкой для увеличения показателей употребления учащимися психоактивных веществ; жертв физического насилия в собственных семьях; жертв физического и сексуального насилия среди девушек; попыток самоубийства среди подростков; ранних сексуальных отношений. К противоречиям постановки альтернативного образования относится также нечеткость в определении критериев эффективности, которые требуют холистического подхода, охватывающего социальные, учебные, психологические и профессионально ориентированные потребности учащихся.

#### *4. Тенденции развития альтернативного образования в США:*

- развитие демократизации и диверсификации форм организации альтернативного образования и их интеграция в традиционную школьную систему, модернизация американской системы образования на основе плюрализма;
- усиление социальной миссии через расширение круга и повышение уровня организованности заинтересованных сторон, участвующих в процессах разработки и внедрения альтернативного образования;
- повышение интереса образовательных политиков и общества в целом к педагогическим исследованиям альтернативного образования, что способствовало его признанию на законодательном уровне;
- рост влияния альтернативного образования на трансформацию традиционной школы, способствовавшего внедрению новых возможностей выбора и давшего толчок для реструктуризации американского образования, перевода системы образования в режим развития.

#### *5. Типология и особенности организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах США.*

Альтернативные образовательные учреждения США трудно поддаются сведению в единую универсальную схему. Альтернативному образованию в Америке свойственна высокая степень педагогической самостоятельности, которая совмещена с мобильностью содержания обучения, вариативностью форм и методов взаимодействия учителей и учеников. Альтернативные модели являются отражением объективных потребностей общественного развития и субъективных способов их реализации. Вариативность моделей альтернативного обучения можно рассматривать в различных аспектах: в области менеджмента, в организации структуры школы, в процессуальных характеристиках деятельности, а также в целевых установках и возможности доминирования определенных направлений в своей деятельности.

Основу для существующих классификаций моделей альтернативного образования США относительно их содержания, структуры, потребностей составляют: разнообразие ученического контингента и учебных запросов, неустойчивое место учебной деятельности, вариативная административная политика, религиозные и культурные особенности определенных общин, использование современных технологий. Базовыми моделями для создания программ альтернативных школ являются транзитные (временного пребывания), дисциплинарно-исправительные, академические, терапевтические, реабилита-



ционные, профессионального направления, модели, предотвращающие отсев из школы, способствующие партнерству школы и общины.

**Структура диссертации.** Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка литературы и приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

**Во введении** дано обоснование актуальности избранной темы, определены объект и предмет исследования, его цели и задачи, методологические основы и методы, раскрыты научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость.

**В первой главе «Сущностно-содержательная характеристика понятия «альтернативное образование» в контексте отечественных и американских педагогических исследований»** проанализированы сущность и содержательная характеристика понятия «альтернативное образование» в контексте отечественных и американских педагогических исследований; раскрыты исторические предпосылки, представлена периодизация развития альтернативного образования в США; выявлены и обоснованы основные тенденции развития и отдельные противоречия альтернативного образования в США.

В ходе исследования определилось понимание феноменологии альтернативного образования, включающее:

- вариативность образования, позволяющую уйти от традиционной единообразной образовательной системы к разнообразию форм и каналов получения образования;
- открытость образования, демонстрирующую внутреннее раскрепощение, освобождение от догм и целостное наполнение образования;
- плюрализм образования, превращающий альтернативное образование из унифицированной системы в многообразную по целям и содержанию, по организации образовательного процесса, педагогическим подходам и технологиям систему;
- самостоятельность образовательных учреждений в выборе стратегии своего развития, целей, содержания, организации и методов работы, включая юридическую и экономическую самостоятельность;
- право педагогов на творчество, на собственный педагогический стиль, на свободу выбора педагогических технологий, учебников, учебных пособий, методов оценки деятельности учащихся и т.д.;
- право учащихся на выбор профиля образования, на обучение по индивидуальным учебным планам, на участие в управлении данным образовательным учреждением.

Обобщение наиболее важных из признаков альтернативного образования позволило утверждать, что это образование структурировано на таких новаторских методических принципах, как: свобода выбора (каждый ученик сам составляет себе учебный план, куда включается и минимальная база, одобрен-

ная министерством образования; сам определяет, какие предметы он будет изучать); самоуправление (все решения, влияющие на школьную жизнь, принимаются большинством голосов из числа учителей, учеников и их родителей); самостоятельность учащихся в их повседневном познавательном процессе (дети учатся и занимаются своими собственными делами столько времени, сколько им необходимо для реализации своих интересов).

На основе анализа трактовки понятия «альтернативное образование» в отечественных и американских педагогических исследованиях был сделан вывод о том, что на сегодняшний день нет всеобъемлющего раскрытия данного понятия. В отечественной педагогической литературе осторожно относятся к дефиниции альтернативного образования. Трактовка обычно сводится к описанию различных программ, форм и методов работы с учащимися, которые используются, как правило, взамен традиционных подходов в обычных учебных заведениях. Поэтому под альтернативным образованием часто понимается образование, структурированное на новаторских методических принципах и нестандартных по отношению к традиционным, общепринятым способам получения знаний (Б.М.Бим-Бад, Т.В.Цырлина, М.М.Эпштейн и др.).

По сравнению с отечественными исследованиями альтернативное образование как явление шире представлено в американской педагогике. Альтернативное образование определяется как нетрадиционное образование (или образовательная альтернатива), включающее в себя подходы к обучению, отличные от традиционных; как различные пути получения достойного образования. Основная база данных Министерства образования США по государственному начальному и среднему образованию определяет альтернативную образовательную школу как государственную начальную/среднюю школу, которая: 1) удовлетворяет те интересы учащихся, которые, как правило, не могут быть удовлетворены в общеобразовательной школе; 2) обеспечивает нетрадиционное образование; 3) служит дополнением к общеобразовательной школе; 4) предлагает широкий выбор дисциплин, отсутствующих в учебной программе общеобразовательной школы.

При определении понятия «альтернативное образование» в американской литературе (S.R.Aronson, R.E.Butchart, B.Jacobs, S.Kadel, C.A.Kershaw & M.A.Blank, P.C.Rogers) раскрываются следующие его признаки:

- организационная структура связана с формированием небольших по размеру классов для того, чтобы поддерживать чувство общности и продуктивное межличностное взаимодействие учителей и учащихся; программы обучения через курсы по выбору связаны с будущей жизнью ученика;

- учебный план и преподавание направлены на возможность постоянного и свободного выбора методов и приемов обучения, включающих в себя как индивидуализацию обучения, так и коллективный способ обучения, компетентностный подход, тьюторство и т.д.;

- культура и климат, предполагающие ориентацию не только на академическое, но и на эмоциональное и социальное развитие детей с помощью учителей, представляющих собой научных консультантов и фасилитаторов;

- связь с другими программами предполагает тесную связь с общиной, родителями, социальными службами, органами здравоохранения и т.д.

Потребности и интересы ребенка в контексте этих характеристик считаются приоритетными относительно ценностей и потребностей общества, которые в практике ориентированы на познавательные стремления ребенка, а не на какие-либо внешние требования, когда ребенку предоставляется реальный выбор предмета и формы обучения.

Разработка категориального аппарата диссертации позволила уточнить базовое понятие «альтернативное образование»: *альтернативное образование представляет собой образовательную парадигму в практике школы, ориентированную на создание в специально организованной педагогической среде условий для развития природенных свойств ребенка и предоставления ему полной свободы для самореализации; на расширение субъект-субъектных взаимоотношений с целью приобщения его к социальному опыту во всех сферах личной и общественной жизни и обеспечения подготовки к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности в рамках тесной взаимосвязи обучения и воспитания с окружающим миром.*

Как показало исследование, альтернативное образование стало устойчивой образовательной парадигмой в США. В результате проведенного исследования альтернативного образования в США, а также осмысления и обобщения его генезиса в диссертации выделены 6 этапов становления данной образовательной парадигмы.

На первом этапе (XVI в. – 30-е гг. XIX в.) альтернативное образование носило фрагментарный характер. Т.Янг (Т.Young) в своем исследовании истории альтернативного образования утверждает, что альтернативы в системе государственного образования существовали с самого зарождения американского образования. До 1830-х годов в США опирались на образовательные традиции домашнего воспитания и религиозного образования, на частные школы, на обучение в местных школах с участием родителей. Система государственных школ была организована в 1830-х годах, чтобы обеспечить общую культурно-образовательную среду для всех детей, однако с самого начала часть педагогов, родителей и их детей отказалась от участия в этой системе из-за недовольства формами обучения и аспектами социального, нравственного, эмоционального и интеллектуального развития подрастающего поколения.

Второй этап (30-е – 90-е гг. XIX в.) связан с процессом создания и укрепления государственной массовой общеобразовательной школы, попытками введения унифицированной системы образования, что привело к единым стандартизированным учебникам, градуированным классам и административному надзору учителей. Однако ориентация на стандартизацию институцио-

нальных форм, этических норм и культурных ценностей вызвала сопротивление со стороны родительской общественности.

В 90-е гг. XIX в. – 50-е гг. XX в. (третий, прогрессивистско-экспериментальный этап) в американском образовании получил свое развитие прогрессивизм, возникший как реакция на традиционное образование и ставший важной частью социально-политической жизни страны. Этот этап связан с изысканиями и экспериментальной деятельностью Дж.Дьюи, Дж.С.Каунтса, В.Х.Килпатрика, Ф.Паркера, Х.Рагга, К.Уошбёрна и др. Под влиянием прогрессивизма в образовании была создана Прогрессивная педагогическая ассоциация (1919 – 1955 гг.), в основе которой лежали определенные принципы, отстаивавшиеся в различных концепциях образовательного гуманизма. На протяжении первой половины XX в. в США были созданы экспериментальные учебно-воспитательные учреждения начального образования (*лабораторная школа* Дж.Дьюи в Чикаго, *органическая школа* М.Джонсона, *игровая школа* К.Пратта, *детская школа* М.Наумберга, *экспериментальная начальная школа* Е.Коллинза, *школа* А.Флекснера и др.)

Четвертый этап (50-е – 70-е гг. XX в.) в США был временем больших инноваций и изысканий в системе образования с дальнейшим внедрением их в практику государственных школ относительно содержания и структуры учебных программ. Эксперименты в образовании того периода заложили основу для современного альтернативного движения (свободные школы, возникшие на основе либеральной гуманистической философии; альтернативные школы, которые базировались на консервативных религиозных и культурных традициях; школы смешанного типа). В 1960-х годах альтернативное образование как явление было в США частью широкого общественного движения.

Поисковый этап в силу своей продуктивности придал определенный импульс дальнейшему поиску альтернативных возможностей в образовательной системе США, что в конечном счете предопределило появление следующего этапа – инновационно-реформаторского, когда новые образовательные инициативы стали приниматься на законодательном уровне. В этой связи можно упомянуть чартерный закон, который был принят в США в 1990 г. Чартерные школы предоставляли свободу для адаптации школьных программ с учетом потребностей населения. Родители и педагоги рассматривали чартерные школы как путь для повышения возможности образовательного выбора и инноваций в системе государственных школ. Как показало исследование, на этом этапе развития альтернативного образования в США особо отчетливо наметилась связь между внедрением в практику альтернативных учебных программ и предупреждением роста неуспевающих в школах. 23-й пункт Национальной образовательной политики США (разработан в 1990 г.) отражает повышенный государственный интерес к проблеме повышения роста выпускников школ и понижения числа неуспевающих. Этим стал заниматься Департамент исследований в области образования (Office of Educational Research and Improvement [OERI], 1993 г.), деятельность которого была направлена на изучение школь-



ной практики и профилактической работы по предупреждению отсева учащихся из школ.

Шестой этап (конец XX в. – начало XXI в.) отражает активизацию федеральной образовательной политики по развитию программ образовательного выбора, приводящих к распространению новых типов альтернативных школ (магнитные школы, чартерные школы, ваучерные программы, домашнее обучение). За первое десятилетие XXI в. система образования США была подвержена реструктуризации в рамках проекта No Child Left Behind (NCLB Закон 2001 года) с целью уделить внимание каждому американскому ребенку и в связи с этим повысить образовательные стандарты и расширить ресурсы для малоэффективных школ. Эти усилия предусматривали использование для высокого качества образования и всевозможных альтернативных подходов, которые отвечали бы тем же высоким стандартам, что разработаны на законодательном уровне для большого числа молодежи, т.е. для тех, кто по разным причинам не имеет возможности добиться успеха в традиционных школах.

Исследование показало, что альтернативное образование в Соединенных Штатах разнообразно и изменяется от региона к региону, от штата к штату и даже от района к району. Так, в Кентукки внедрение альтернативных образовательных учреждений осуществлялось, прежде всего, с целью уменьшения воздействия школьного насилия и, соответственно, увеличения школьной безопасности. В Северной Каролине альтернативы были созданы для того, чтобы удовлетворить потребности учащихся, имеющих проблемы с поведением, посещаемостью занятий и академическими трудностями в системе общего образования.

В ходе решения третьей задачи исследования в развитии альтернативного образования в США выделен ряд положительных тенденций. Первая тенденция отражает демократизацию и диверсификацию форм организации альтернативного образования и их интеграцию в традиционную школьную систему. Например, альтернативные образовательные программы в штате Иллинойс включают в себя академическую консультацию, репетиторство, менторство, личную консультацию, справочные службы и последующие мероприятия, социальное сопровождение, родительские курсы, устройство на работу, услуги дневного ухода, профессиональное обучение, профессиональную подготовку, рекомендации колледжа, культурные программы, летнее обучение, обучение по выходным дням, вечернюю школу, курсы колледжа и традиционное академическое обучение.

Вторая тенденция связана с усилением социальной миссии образования, ее модернизацией на основе публичного обсуждения и направленности на обеспечение социальной справедливости в образовании. Так, основными сферами реализации альтернативного образования в штате Мичиган являются политика выбора и решение проблем этнической составляющей окружающего сообщества. Вашингтонская ассоциация изучения альтернативного образования заявила, что их школы – школы выбора, а не исправительные или «по-

следнего шанса». Программа партнерства с родителями – популярная альтернативная программа, которая объединяет государственное образование и домашнее обучение для удовлетворения потребностей учащихся, находящихся в группе риска.

Третья тенденция отражает рост интереса политиков и общественности к педагогическим исследованиям альтернативного образования. Это нашло отражение в принятии различных законодательных актов, направленных на обеспечение высокого качества образования для тех, кто по разным причинам не имеет возможности добиться успеха в традиционных школах.

Четвертая тенденция раскрывает все более усиливающееся влияние альтернативного образования на реформирование традиционной школы в соответствии с новыми критериями оценки ее эффективности.

Интенсивное развитие альтернативного образования в США в самых разнообразных формах наряду с положительными последствиями для развития вариативности системы образования США и предоставления детям с различными образовательными возможностями и потребностями условий для реализации этих потребностей вызвало ряд проблем. В последние годы в США наметилась тенденция существенного роста количества государственных альтернативных школ, предназначенных для учащихся, находящихся под угрозой исключения из общеобразовательной школы (с 3850 в 1997- 1998 гг. до 11000 в 2007 г.).

Включение в перечень альтернативных школ общеобразовательных школ для детей, имевших по той или иной причине (трудности в усвоении программы, проблемы в семье, нарушение правил поведения в школе, временное исключение или отчисление из школы) проблемы в своей школе, стало вызывать вопросы, насколько современные альтернативные школы США соответствуют первоначальным характеристикам альтернативного образования (компактность, тесное взаимодействие между учителями и учащимися, доброжелательная обстановка в классе, реализация личностно-центрированного подхода, гибкость структуры учебного заведения, предоставление возможностей учащимся участвовать в принятии решений).

В диссертации анализируются результаты проведенного в штате Миннесота анкетирования учащихся из альтернативных образовательных учреждений и их сверстников из обычных общеобразовательных учебных заведений по следующим аспектам, отражающим характеристику молодежи, их семей и окружающей среды: семейный состав и отношения в семье; проблемы алкоголизма и наркомании в семье; семейное насилие; сексуальное насилие; физическое насилие на свидании и изнасилование; низкая самооценка; суицидальное поведение и самоагрессия; сексуальная активность; делинквентное поведение. Данное анкетирование выявило следующее:

- число темнокожих подростков и учащихся из неполных семей в альтернативных образовательных учреждениях гораздо больше;

- показатель употребления психоактивных веществ у подростков из альтернативных образовательных учреждений в 2,2 раза выше, чем у их сверстников из общеобразовательных школ;

- вероятность стать жертвами физического насилия или свидетелями насилия в собственных семьях у подростков в альтернативных образовательных учреждениях в 2 раза выше, чем у подростков из общеобразовательных школ;

- количество шансов стать жертвами сексуального насилия у девушек из альтернативных образовательных учреждений почти в 2 раза больше, чем у девушек из общеобразовательных школ;

- число сообщений от девушек о насилии и изнасиловании на свидании намного больше из альтернативных образовательных учреждений, чем из общеобразовательных школ;

- вдвое больше сообщений, учащихся в альтернативных образовательных учреждениях о попытке самоубийства;

- сексуальная активность была в 1,8 раза выше среди подростков в альтернативных образовательных учреждениях, чем среди подростков в общеобразовательных школах.

**Во второй главе «Реализация альтернативного образования в США»** представлена типология альтернативных школ в США, раскрыты особенности организации в них учебно-воспитательного процесса, дан сравнительный анализ возможностей альтернативного образования с точки зрения американских и российских школьников.

В ходе исследования выявлено, что, несмотря на отсутствие на сегодняшний день четкой типологии альтернативных школ и программ в США, определенные подходы к их классификации имеют место быть. Так, исследователи Л.Арон и Дж.Цвейг рассматривают различные аспекты, на которых может быть построена такая типология (целевая аудитория, цель программы, взаимоотношения с обычными школами и такими организациями, как муниципальные органы или органы ювенальной юстиции, правовой статус, способ управления, спонсоры и способ финансирования). М.А.Рейвид выделяет три типа альтернативных школ (*первый* тип школ в данной типологии предлагает дневное многолетнее обучение всем учащимся, для которых организованы такие школы, как: «школы внутри школ», школы с уклоном, чартерные школы, «школы без стен», экспериментальные школы, профессиональные школы, программы для прервавших обучение, вечерние школы и школы в нестандартном окружении, например, при торговых центрах или музеях; *второй* тип ориентирован на перевоспитание трудных учащихся: «школы последнего шанса», или временные школы; *третий* тип предлагает краткосрочные корректирующие курсы для учащихся с социальными или эмоциональными проблемами и академическими или поведенческими трудностями в обучении). Основываясь на данной классификации, в диссертации были рассмотрены су-

существующие в США типы и модели альтернативного образования (Таблица 1.).

Таблица 1.

**Типы и модели альтернативного образования в США**

Типы школ	Модели школ
Школы, развивающие уникальные подходы к учебной программе и обучению	Монтессори-школы; открытые школы, берущие начало от британских дошкольных учреждений; вальдорфские школы; интеллектуальные школы, основанные на теориях психолога из Гарвардского университета Говарда Гарднера; школы Paideia, основанные философом Мортимером Адлером; свободные школы, основанные на концепции английского педагога Александра С.Нейлла; школы Садбери Вэли; школы «непрерывного прогресса», «школы без стен» и традиционные школы; чартерные школы; контрактные школы
Школы, стремящиеся соответствовать потребностям и интересам учащихся	Ваучерные программы; школы для подростков, ставших родителями; школы для бросивших обучение и для профилактики этого явления; школы для отчисленных; школы для заключенных, а также школы для талантливых и одаренных; местные учебные центры; магнитные школы; домашнее обучение
Школы, нацеленные на карьерный рост и профессиональное развитие учащихся	Школы искусств; школы радио- и телевидения; школы здравоохранения; юридические школы; научно-технические школы; учительские школы
Школы, нацеленные на экспериментальное обучение	«Школы без стен»; фокфаир; школы «Обучение открытых границ»; школы с углубленным изучением предметов
Школы, нацеленные на организацию, управление и финансирование	Независимые альтернативные школы; «школы внутри школ»; кластеры альтернативных школ; комплексные системы альтернативных школ; чартерные школы
Школы, ориентированные на карьеру, или школы с техническим уклоном	Школы с уклоном; образовательные центры; Интернет-курсы и программы; совмещение школы и колледжа
Исправительные школы	Для отчисленных и потенциально отчисленных, беременных школьниц и юных родителей



Проведенное исследование позволило выявить особенности организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах США. В альтернативном образовании США присутствуют следующие *параметры* альтернативных программ, делающих их эффективными: малая наполняемость школы и классов; забота обо всех учащихся; благоприятные условия для учебно-воспитательного процесса; чувство принадлежности к коллективу (коллективный дух). Было выявлено, что особенности организации учебно-воспитательного процесса в некоторых типах альтернативных школ США связаны с идеями педагогики Марии Монтессори (специально подготовленный дидактический материал, стимулирующий естественное развитие детей); с организацией чартерных школ, основанных на контракте, своеобразном бизнес-плане, который содержит подробную информацию о миссии школы, программе, целях, учащихся, методах оценивания и способах измерения успеха; с функционированием магнитных школ, реализующих альтернативные или усложненные методы обучения.

Особое внимание в ходе изучения реализации альтернативного образования в США было уделено сравнительному исследованию возможностей альтернативного образования с точки зрения американских и российских школьников. В ходе стажировки в США с 01.09.2009 по 01.05.2010 был проведен ряд исследований по вопросам постановки альтернативного образования с точки зрения американских школьников. При этом использовались различные методы: наблюдение, интервьюирование, опросы, анкетирование, личные беседы с учащимися и учителями школ.

Для проведения анкетирования были выбраны учащиеся старшего школьного возраста из школы Грейт Ривер (Great River School). В ходе исследования было опрошено 100 учащихся школы. Им был задан ряд вопросов, касающихся их опыта обучения в альтернативной школе. Анкета была анонимной и состояла из 14 вопросов, вопросы были как развернутого характера, так и с выбором вариантов ответа, по Шкале Лайкерта, где предлагается выбрать ответ из числовой шкалы от 1 до 5 «Категорически не согласен – Полностью согласен». Для сравнения полученных результатов были опрошены также выпускники средних общеобразовательных школ. После проведенного исследования в штате Миннесота (США) подобное исследование было организовано с российскими школьниками. Опросом было охвачено 100 учеников трех казанских школ 11 классов различных типов: средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка №18 Вахитовского района г.Казани, гимназия №93 Советского района г.Казани и средняя общеобразовательная школа №23 Ново-Савиновского района г.Казани.

Как показало исследование, отношение к альтернативным школам со стороны американских учащихся и их родителей демонстрирует положительную динамику, что связано, прежде всего, с увеличением посещаемости, снижением отчислений и прогулов, уменьшением проблем с поведением учащихся, сохранением академической успеваемости, высоким уровнем удовле-

ния социальных потребностей, чувства собственного достоинства, безопасности и самореализации, позитивным отношением к школе, активизацией участия родителей в жизни школы, а также представленностью выпускников альтернативных школ на всех уровнях трудовой деятельности, их участием в волонтерской деятельности и т.д. Российские школьники выделяют в качестве позитивных характеристик альтернативных школ возможность получения хороших и прочных знаний, содействие раскрытию своего потенциала и самореализации, привитие интереса к самообразованию, развитие лидерских способностей.

Исследование ситуации с альтернативными школами в России показало, что в нашей стране отсутствует развитая сеть альтернативных школ, причинами чего можно назвать слабую пропаганду идей и опыта таких школ, отсутствие надежного механизма поддержки нетрадиционных школ, недостаточную взаимосвязь между альтернативными образовательными организациями, отсутствие общественного признания альтернативных школ. В то же время для российских учебных заведений альтернативного характера присуще стремление к реализации личностно ориентированного образования, ориентация на креативность познавательной деятельности, преодоление авторитаризма в воспитании и обучении.

**В заключении** обобщены и изложены основные теоретические положения и общие выводы проведенного исследования.

Таким образом, в ходе исследования были получены следующие **выводы**:

1. Историко-педагогический анализ развития альтернативного образования в США позволил установить периодизацию и тенденции его развития, определить историко-теоретические предпосылки становления.

2. В диссертации доказано, что альтернативные школы в период своего становления и развития противостояли традиционным учебным заведениям того времени и носили альтернативный характер, постепенно превращаясь в традиционную систему, в контексте которой получали распространение уже новые альтернативные образовательные учреждения. Поэтому для каждой исторической эпохи характерно наличие как традиционного, так и альтернативного образования.

3. Определена концептуальная составляющая понятия «альтернативное образование», влияющая на содержание, формы и методы организации процесса обучения в альтернативных школах.

4. Анализ позитивного опыта организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах США, его соотнесение с потребностями решения аналогичных проблем в современной российской школе позволяет утверждать, что перспективы адаптации возможностей альтернативного образования в отечественной школе заключаются в максимальной индивидуализации обучения; в создании специально подготовленной педагогической среды для обеспечения условий самореализации личности; в создании в школе усло-

вий для превращения проявления активности ребенка в его жизненную потребность; во включении процесса обучения в самую жизнедеятельность детей.

Основные теоретические положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

### **Статья в журнале, индексируемом базой цитирования SCOPUS**

1. Valeeva, R.A., Vafina, D.I. Comparative study of American and Russian students' attitude towards alternative education. Life Science Journal, 2014; 11(12s): 821-824] (ISSN: 1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com>. 177. (авт. – 0,2 п.л.)

### **Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации**

2. Галиуллина, Д.И. Сравнительная характеристика учащихся альтернативных и общеобразовательных школ США / Д.И.Галиуллина, Р.А.Валеева // Образование и саморазвитие: научный журнал КФУ. – 2010. – № 6 (22) – С. 216 – 220 (авт. – 0,2 п.л.).
3. Вафина, Д.И. Типология альтернативного образования в США / Д.И.Вафина // Образование и саморазвитие: научный журнал КФУ. – 2013. – №2 (36) – С.204 – 209.
4. Вафина, Д.И. Сущностно-содержательная характеристика понятия «альтернативное образование» в контексте отечественных и американских педагогических исследований / Д.И.Вафина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №1. [Электронный ресурс] URL: <http://www.science-education.ru/115-12142>.

### **Учебное пособие**

5. Вафина, Д.И. Альтернативное образование в США: современное состояние и тенденции развития. / Д.И.Вафина, Р.А.Валеева / Учебное пособие. – Казань: К(П)ФУ, 2014. – 148 с. (авт. – 8 п.л.).

### **Научные статьи**

6. Галиуллина, Д.И. Сравнительный анализ постановки альтернативного образования в России и за рубежом / Д.И.Галиуллина, Р.А.Валеева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов ТГГПУ. Выпуск 12. – Казань: ТГГПУ, 2009. - С.363-367. (авт. – 0.2 п.л.).
7. Галиуллина, Д.И. Общая характеристика альтернативного образования в США / Д.И.Галиуллина // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов ТГГПУ. Выпуск 13. – Казань: ТГГПУ, 2010. - С.202-207.

8. Вафина Д.И. Исследование качества альтернативного образования в США и возможности адаптации американского опыта в условиях российской действительности //Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Выпуск 14./Под ред. Р.А.Валеевой. – Казань: ТГГПУ, 2011. - С.203-208.

9. Вафина, Д.И. Чартерные школы как феномен альтернативного образования в США / Д.И.Вафина // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов КФУ, посвященный 200-летию педагогического образования в Поволжье. Выпуск 15. – Казань: Изд-во «Отечество», 2012. - С. 248-252.

10. Вафина, Д.И. Магнитные школы в США / Д.И.Вафина //Актуальные проблемы педагогики и психологии: сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов КФУ. Выпуск 16. – Казань: Изд-во «Отечество», 2013. – С.125-129.

### **Материалы выступлений на научно-практических конференциях**

11. Галиуллина, Д.И. Монтессори-школа как феномен альтернативного образования в США / Д.И.Галиуллина //Теория и практика непрерывного психолого-педагогического образования: проблемы, поиски, перспективы (материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию юбилею известного ученого, доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ Нигматова Зямира Газизовича) 12-13 ноября 2009 г. в 3-х ч. – Казань: ТГГПУ, 2009. – Часть 3. – С.185-188.

12. Галиуллина, Д.И. Географическое разнообразие альтернативного образования в США / Д.И.Галиуллина // Гуманизация пространства детства: международный диалог. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию Российского общества Януша Корчака. 5-11 июля 2011 г. – Часть 2. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2011. – С.71-74.

13. Вафина, Д.И. Требования и особенности подготовки учителей в альтернативных школах США / Д.И.Вафина //Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее. Материалы международной научно-практической конференции 3-5 октября 2012 г. – Казань: Казан. ун-т, 2012. – С. 488-492.

14. Вафина, Д.И. Контрактные школы как альтернативные школы США / Д.И.Вафина // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований. Материалы IV международной научно-практической конференции. 4-5 августа 2014 г. – North Charleston, USA. – Том 2. - С. 94-98.